

高校生における自律的動機づけとレジリエンスとの関連 ー自己決定理論の援用の可能性ー

久保 勝利* 西岡 伸紀** 鬼頭 英明**

本研究の目的は、高校生における自律的動機づけとレジリエンスとの関連を検討するとともに、生徒のレジリエンスを涵養する支援のためのアプローチとして、自己決定理論の援用の可能性を検討することであった。高校1・2年生213名(男子102名, 女子111名)を対象に、質問紙調査を実施した。相関分析の結果、自律的動機づけ及びレジリエンスは、自己決定感、有能感、ソーシャル・サポートの各変数と有意な弱い～中程度の正の相関を示した。AMOSによるパス解析の結果、自己決定感、有能感、ソーシャル・サポートがレジリエンスに比較的大きな正の影響を与えることが示され、自己決定感とソーシャル・サポートは、有能感も高める方向に働くことが示された。そして、自己決定感、有能感、ソーシャル・サポートがレジリエンスへ影響を及ぼすプロセスには、これらの各変数がそれぞれ独自に影響を与えるプロセスと、有能感と自律的動機づけを経由するプロセスが示された。

キーワード：レジリエンス、自律的動機づけ、自己決定感、有能感、ソーシャル・サポート

問題と目的

高校生の時期は思春期中期にあたり、自我が不安定な「疾風怒濤の時代」とも呼ばれ、学業、部活動、人間関係、進路選択、大学受験などで乗り越えなければならない壁や課題が多く存在する時期である。そのため、高校への不本意入学、学業不振や人間関係の問題、受験への不安など、多くの生徒が多様な問題を抱えながら高校生活を送っており、全ての生徒が学校生活に対する不適応状態を呈する可能性を有していると考えられる。

平成24年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(文部科学省, 2014)によると、高等学校における不登校生徒数は、平成21年度の51,728人(1.55%)から平成24年度の57,664人(1.72%)と、4年連続で増加している。永作・新井(2005)は、中学生を対象に、自己決定理論に基づいて高等学校移行時の心理的要因として自律的高校進学動機を取り上げ、学校移行後の学校適応・不適応との関連を検討した。その結果、自己決定の高い進学動機を有して高校に進学することが、進学後の学校適応の高さにつながる可能性を示し、自己決定の低い進路選択は、進学後の学校不適応につながりかねないことを示唆している。ここでいう自己決定とは、「求められた行動の価値や調整が、内在化し統合されている程度の違い(Ryan & Deci, 2000)」を意味しており、自律性(自律的)とほぼ同義である。新井・佐藤(2000)は、自己決定は学習の動機づけだけではなく、子どもの生活や行動全般に大きく影響を与える概念であると述べ、西村・櫻井(2010)は、中学生を対象に学習動機と学業適応との関連を検討した結果、自律的学習動機と適応の指標・不適応の指標は関連があることを示している。不登校は学校不適応の一側面にすぎないが、これらの先行研究からは、高校入学時の生徒の自律的な動機づけを高める支援の重要性が示唆される。

自己決定理論は、内発的動機づけに関する理論を発展

させたもので、行動に対して自律的であるということにより、高い学業成績や良い精神的健康がもたらされるという理論であり、行動に対していかに自己決定性が高いかが重要である。自己決定理論では、「無動機づけ」、「外発的動機づけ」、「内発的動機づけ」を自己決定(自律性)の程度によって分類し、内発的・外発的動機づけの2つを自己決定(自律性)という観点から次元上の両極と捉え、連続性を持つものとしている。そして、社会的な価値を自分のものにしていく価値の内在化(自己調整)に注目して、適切な働きかけによって、より自己決定(自律性)の程度の高い動機づけが形成されることが想定されている。自己決定理論では、「外発的動機づけ」を、報酬や罰など外部からの統制に従う段階で最も他律的な「外的調整」、外部の評価や義務感が伴う自己価値の維持や恥の感覚の回避など外部の評価や義務感が伴う「取り入れ的調整」、活動への価値を認め自分のものとして受け入れている状態の「同一化的調整」、自身の価値観と行動や活動の価値観が矛盾なく統合され自己内に葛藤を生じずに活動に取り組む段階の「統合的調整」の4つに区分し、特に「同一化的調整」「統合的調整」と「内的調整(内発的動機づけ)」を「自律的動機づけ」とし、学業成績や精神的健康などに良い影響を与えている(山口, 2012)。ただし、統合的調整は、探索的因子分析を行うと「同一化的調整」や「内的調整」に項目が含まれ、統計的に分別できないということもあり、近年の研究ではあまりとりあげられていない(西村・櫻井, 2013)。このため、本研究でも「統合的調整」は扱わないこととした。

自己決定理論では、生理的欲求と心理的欲求を区別した上で、動機づけの基本的な心理的欲求として、自律性欲求(行為を自ら起こそうとする傾向性)、有能欲求(環境と効果的に関わりながら学んでいこうとする傾向性)、関係性欲求(他者やコミュニティと関わりようとする

る傾向性)の3つのいずれも人が生得的に持っている心理的欲求として特定している。これらの心理的欲求が全て成長に向けての生得的な傾向性であり、これらの欲求が同時に満たされるような条件のもとで外的な価値が内在化(自己調整)され、より自己決定(自律性)の程度の高い動機づけを持つようになると仮定している(長沼, 2004)。本研究では、自律性欲求、有能欲求、関係性欲求の3つの基本的心理的欲求の充足の程度を、それぞれ自己決定感、有能感、ソーシャル・サポートから捉えることとした。

ソーシャル・サポートは、個人を取り巻く人々から受ける様々な形の支援をいい、「社会的包絡」、「知覚されたサポート」、「実行されたサポート」の3種類に分類される(Barrera, 1986)。児童生徒を対象とした調査では、ソーシャル・サポートは、微妙な個人差を反映するためにはサポートを受ける可能性への主観的評価の測定が適していることからほとんど「知覚されたサポート」の観点で測定されている(石毛・無藤, 2005)。久田・千田・箕口(1989)は、ソーシャル・サポートについて、「ふだんから自分を取り巻く重要な他者に愛され大切にされており、もし何か問題が起こっても援助してもらえる、という期待の強さ」(Cobb, 1976; 久田・千田・箕口, 1989)と定義しており、この期待は、過去の経験によって形成されるものであり、その経験に基づく将来の可能性についての予測である。本研究では、認知的なアプローチとして、サポートを受けている、あるいは受けていないという主観的感覚を測定する事によってソーシャル・サポートレベルを査定した。

動機づけは、行動の始発性や原因性といった、行動を一定方向に向けて始発させ、推進し、持続させる過程の全般を総称する概念であるが、一方で、挫折や困難な状況に晒されることで、一時的に心理的不健康な状況に陥ってもそれを乗り越えそこから立ち直る力を表す概念に、レジリエンスがある。

Masten, Best and Garmezy (1990)は、レジリエンスを「困難あるいは脅威的な状況にも関わらず、うまく適応する過程、能力、あるいは結果」と定義している。日本においてレジリエンスは、「回復力」「復元力」「反発力」とも言われ、「生きる力」などと訳されている。

レジリエンスの研究は、重篤な障害、虐待や貧困などの厳しい環境に直面しながらも適応的な結果を示す要因についての研究が行われたことが始まりといわれているが、現在では、重篤な障害の有無に関わらず、日常生活の中で厳しい状況でも適応できる者と適当でない者の差を調査・研究したものを中心に、レジリエンス研究分野の対象範囲は全般的に広く扱われている(今村・山本・出水・徳島・谷川・乾, 2013)。石毛・無藤(2005)は中学生の受験期の学業場面における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートの関連について検討し、レジリエンス概念の構成因子として、自ら問題解決しようとする自立的な傾向である「自己志向性」のほか「楽観性」「関係性」の3因子をあげている。これらの研究において、良好な精神状態へと変化した者は自律性、

高い計画性、ストレスフルな状況を統制する能力、家族のサポートを備えていることが示されている(Masten, Burt, Roisman, Obradovic, Long, & Tellegen, 2004)。

田中・兒玉(2010)によれば、レジリエンスは、本来人間が有し、個人内で発達させることができ、また可逆的で促進させることができる人間の基本的な生きる力を強める機能であり、周囲からの有効な働きかけにより個人内部のレジリエンスを高めることで、危機状況からの回復ができると考えられ、状況に適応するための介入の可能性も示唆されている。レジリエンスを高めてストレスフルな状況に有効に対処できるような介入をすることは、予防的介入という観点から重要であると考えられている。平野(2010)は、レジリエンス要因を、持って生まれた気質と関連の強い「資質的レジリエンス要因」と後天的に身につけていきやすい「獲得的レジリエンス要因」に分けて捉え、両者を測定する二次元レジリエンス要因尺度(BRS)を作成し、「資質的レジリエンス要因」と「獲得的レジリエンス要因」を分けて捉えることにより、レジリエンスを後天的に高めていく方法を検討できるとしている。

これまでに、自律的動機づけとレジリエンスの関連に関する先行研究は少なく、高校生における自律的動機づけとレジリエンスとの関連を検討した研究は未だ見受けられない。

学習動機づけとレジリエンスの関連について検討した先行研究としては、倉住・渡辺(2007)は、中学生を対象に学習意欲低下場面を取り上げ、場面に対する対処方略とレジリエンシー及び学習動機づけの関連について検討し、レジリエンス得点の高い者は回避的対処を選択しにくく、直接的問題対処を行う傾向があり、低動機づけスタイルを持つ者は回避的対処を行いやすく、直接的問題対処を行わない傾向があることを示している。また、自己決定理論に関する自律的な学習動機づけと他者からの働きかけについて検討した先行研究については、Vallerand, Fortier, & Guay (1997)が、高校生を対象に他者からの働きかけと生徒の学習動機づけ、退学への意志と行動との関連について検討し、両親や教師からの自律性支援は、自律性やコンピテンスの認知を介して自律的な動機づけを形成し、それが退学への意志や行動を抑制することを示している(岡田・中谷, 2006)。

動機づけとレジリエンスは異なる概念であるが、生徒の学校不適応や不登校の予防に向けて、どちらも重要な視点であると思われる。

以上のことより、本研究では、生徒の学校不適応や不登校予防の観点から自律的動機づけとレジリエンスを取り上げ、高校生における自律的動機づけとレジリエンスとの関連を検討するとともに、生徒のレジリエンスを涵養する支援のためのアプローチとして、自己決定理論の援用の可能性を検討することを目的とする。

方法

I. 手続き

2014年1月下旬に、兵庫県下の公立高等学校普通科1・

2年生各120名計240名を対象に質問紙調査を行った。調査は、学級担任の指導の下に主にLHRの時間に無記名で実施し、回答はその場で即時回収した。調査の実施にあたり、テストでは無く学校の成績とは無関係である事、回答は強制ではなく回答したくない項目があった場合は回答しなくて構わないという事、回答から個人の情報や回答内容が特定される事はなく、研究目的以外に使用しない事を伝えてもらった。回収された220名（回収率91.7%）のうち、回答に不備のあった7名を除く213名（男子102名、女子111名／1年生109名、2年生104名）を分析対象とした。平均年齢16.3歳（SD=.58）であった。分析には、SPSS（ver.21）とAMOS（ver.20）を使用した。

II. 質問紙の構成

1. 内容

属性（学年、性別、年齢）。現在の身近なソーシャル・サポート源の種類について「家族」「友人」「その他」「いない」の4つの選択肢の中から一つ選択させた。測定には、二次元レジリエンス要因尺度、学習動機づけ尺度、自己決定感尺度、有能感尺度、学生用ソーシャル・サポート尺度を用いた。

2. 使用尺度

二次元レジリエンス要因尺度

二次元レジリエンス要因尺度（平野,2010）は、「困難な出来事が起きても、どうにか切り抜けることができると思う」などレジリエンスについて、7つの下位尺度21項目で測定する尺度であり、大学生用に作成されたが高校生にも適用可能であると考えられている。この尺度を用いて、高校生におけるレジリエンスについて、「まったくあてはまらない」から「よくあてはまる」の5件法で回答を求めた。

学習動機づけ尺度

学習動機づけ尺度（安藤, 2005）は、「勉強することが楽しいから」など自己決定理論に基づく4つの下位尺度（外的調整・取入れ的調整・同一化的調整・内的調整）について、14項目で測定する尺度である。この尺度を用いて、高校生の学習動機づけについて、「ぜんぜんあてはまらない」から「とてもあてはまる」の5件法で回答を求めた。

自己決定感尺度・有能感尺度

有能感・有能欲求・自己決定感・自己決定欲求尺度（櫻井, 1993）は、「物事は他の人よりも上手にしている」「自分の思い通りに行動している」など日常生活における有能感、有能欲求、自己決定感、自己決定欲求について、33項目で測定する尺度である。大学生を対象に作成されたが、項目の内容から高校生にも適用可能であると考えられる。この尺度より、自己決定感尺度8項目、有能感尺度8項目を用いて、高校生の自己決定感、有能感について、「まったくあてはまらない」から「非常によくあてはまる」の6件法で回答を求めた。

学生用ソーシャル・サポート尺度

久田・千田茂・箕口（1989）によって作成された、学

生用ソーシャル・サポート尺度（The Scale of Expectancy for Social Support : SESS）は、将来何か問題が生じた場合に、周囲の人々からどの程度の援助が期待できるか調べる事を目的とした尺度で、「あなたが落ち込んでいると元気づけてくれる」など16種類のサポート場面を設定し、各場面においてどの程度サポート源が対象者をサポートしてくれるかについて「絶対ちがう」から「きっとそうだ」の4段階で評定を求めるものである（岡安・嶋田・坂野, 1993）。

本研究では「あなたは、あなたのまわりの人たちが、どのくらいあなたの助けになっていると感じていますか。」との教示を行い、16場面のうち、調査校側の意見を考慮して「あなたが失恋したと知ったら、心から同情してくれる」と「あなたを心から愛している」の2場面を削除した14場面で質問紙を構成した。この尺度を用いて、高校生における認知的なソーシャル・サポートについて、「絶対ちがう」から「きっとそうだ」の4件法で回答を求めた。

結果

I. 分析指標の作成

1. 項目分析

各下位尺度の項目の逆転項目の処理を行い、記述統計量とヒストグラムを出力して、平均値・標準偏差を確認し、天井効果とフロア効果の検討を行った。各項目のヒストグラムはほぼ正規分布であった。学習動機づけ尺度の同一化的調整に含まれる「Q27 今、学習しておかないと後で困るから」の項目で「5 とてもあてはまる」が92%と天井効果を示したため、分析から除外した。

次に、現在の身近なソーシャル・サポート源の種類についての結果は、対象者213名に対し、「家族」：47.9%（102名）、「友人」：42.3%（90名）、「その他」：2.3%（5名：中学校の先生、恋人、全て、アイドル、記述無し）、「いない」：7.5%（16名）、であった。その他記述に、「高校の先生」に類する記述は見られなかった。

2. 各尺度の因子分析

二次元レジリエンス要因尺度の因子分析

二次元レジリエンス要因尺度は7つの下位尺度から構成されているが、先行研究（平野, 2010）に準じて、7因子解を仮定した探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った結果、本来の7下位尺度に相当する因子は抽出されなかった。次に、固有値1以上の探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行い、因子負荷量が.40に満たない項目を除外して再度因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った結果、5因子解が抽出された（Table 1）。第1因子の「努力することを大事にする方だ」などを、目標や意欲を持ち実行できる力として「行動力」、第2因子の「自分から人と親しくなることが得意だ」などを、見知らぬ他者に対する不安や恐怖が少なく、他者との関わりを好む力として「社交性」、第3因子の「たとえ自信がないことでも、結果的に何とかなると思う」などを、将来に対して不安を持たず、肯定的な期待をもって行動できる力として「楽観性」、第

Table 1 二次元レジリエンス要因尺度の因子分析結果
(最尤法・プロマックス回転)と平均値・標準偏差

No.	項目	F1	F2	F3	F4	h^2	M	SD	
<第1因子 行動力> ($\alpha=.81$)									
6	自分は粘り強い人間だと思う。	.90	.02	-.02	-.06	.74	3.11	0.97	
7	つらいことでも我慢できる方だ。	.75	-.09	.14	.06	.64	3.33	0.96	
8	決めたことを最後までやりとおすことができる。	.69	-.01	.02	-.09	.46	3.24	0.95	
5	努力することを大事にする方だ。	.54	.10	-.21	.14	.37	3.65	0.94	
<第2因子 社交性> ($\alpha=.85$)									
2	自分から人と親しくすることが得意だ。	-.09	.93	.05	-.01	.77	3.07	0.96	
4	交友関係が広く、社会的である。	.08	.76	.01	.05	.67	3.07	0.88	
3	昔から、人との関係をとりが上手だ。	.04	.73	-.03	-.06	.62	3.06	0.92	
<第3因子 楽観性> ($\alpha=.82$)									
10	たとえ自信がないことでも、結果的に何とかなると思う。	-.06	-.01	.83	-.07	.64	3.39	1.07	
9	どんなことでも、たいてい何とかなりそう気がする。	-.06	.02	.77	.07	.60	3.72	0.97	
11	困難な出来事が起きても、どうにか切り抜けることができると思う。	.13	.04	.73	.03	.65	3.53	0.97	
<第4因子 問題解決志向> ($\alpha=.71$)									
20	嫌な出来事があったとき、今の経験から得られるものを探す。	.00	-.05	.04	.83	.36	3.22	1.04	
19	嫌な出来事があったとき、その問題を解決するために情報を集める。	-.01	-.01	-.03	.67	.64	3.30	1.04	
18	嫌な出来事が、どんな風に自分の気持ちに影響するか理解している。	-.01	.07	.02	.47	.44	3.42	1.02	
N=213 $\alpha=.82$									
寄与率		26.47	10.41	9.22	7.55				
累積寄与率		26.47	36.88	46.10	53.64				
因子間相関									
F1		-							
F2		.31	-						
F3		.22	.30	-					
F4		.38	.35	.26	-				

4 因子の「嫌な出来事があったとき、今の経験から得られるものを探す。」などを、問題を積極的に解決しようとする意志を持ち、解決方法を学ぼうとする力として「問題解決志向」、第5因子の「他人の考え方を理解するのが比較的得意だ」などを、他者の心理を認知的に理解、もしくは受容する力として「他者心理の理解」と命名した。ただし、第5因子の「他者心理の理解」については、項目数が2項目と少ないため、今回の分析に用いる事は控えることとした。

また、先行研究（平野, 2010）における「統御力」と「自己理解」の因子は抽出されなかった。他の因子に分散してまとまったものと考えられる。

尺度の内的整合性を検討するために、Cronbach の α 係数を算出した。尺度全体の α 係数は $\alpha=.82$ 、各下位尺度の α 係数は「行動力」「社交性」「楽観性」「問題解決志向」「他者心理の理解」がそれぞれ $\alpha=.81$ 、.85、.82、.71、.75の値を得、内的整合性が高いと判断した。

「他者心理の理解」を除く各下位尺度の項目の合計平均点を各「下位尺度」得点とし、各「下位尺度」得点の合計点を「レジリエンス得点」として分析に用いることとした。

学習動機づけ尺度の因子分析

先行研究（安藤, 2005）と同様の因子構造を示すかどうか、先行研究と同じ4因子解を仮定した探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った結果、先行研究と同じ4因子が抽出された。次に固有値1以上の探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行い、同様の4因子を抽出した（Table 2）。

そこで、先行研究にならい、第1因子の「他人に勉強しろと言われるから」などを、報酬や罰など外部からの統制に従う段階で最も他律的な「外的調整」、第2因子

の「授業の内容が楽しいから」などを、何かに対する興味を満足させるため、もしくは達成感を得るために自己目的的に行動をしている状態の「内的調整」、第3因子の「自分のためになると思うから」などを、活動への価値を認め自分のものとして受け入れている状態の「同一化的調整」、第4因子の「学生なので、勉強することがあたりまえだから」などを、自己価値の維持や恥の感覚の回避など外部の評価や義務感が伴う「取り入れ的調整」と命名した。

尺度の内的整合性を検討するために、Cronbach の α 係数を算出した。尺度全体の α 係数は $\alpha=.63$ と低い値であった。尺度全体としては分析に用いない。下位尺度の「外的調整」「取り入れ的調整」「同一化的調整」「内的調整」の α 係数は、それぞれ $\alpha=.77$ 、.59、.70、.76であった。「取り入れ的調整」の値は $\alpha=.59$ と低い値であるが、安藤（2005）と同じ値であるので、このまま分析に用いることとした。

下位尺度の各項目の得点の合計平均点をそれぞれ「外的調整」「取り入れ的調整」「同一化的調整」「内的調整」得点とし、「外的調整」と「取り入れ的調整」の合計点を「統制的動機づけ」、同一化的調整」と「内的調整」の合計点を「自律的動機づけ」の得点として扱う事とした。この得点化の方法は動機づけの上位概念を捉える指標として多くの研究で用いられているものである（西村・櫻井, 2013）。

自己決定感尺度の因子分析

先行研究（櫻井, 1993）と同様の因子構造を示すかどうか、先行研究と同じ1因子解を仮定した探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行い、因子負荷量の低い4項目を除外して繰り返し因子分析を行った結果、

Table 2 学習動機づけ尺度の因子分析結果
(最尤法・プロマックス回転)と平均値・標準偏差

No.	項目	F1	F2	F3	F4	h^2	M	SD	
<第1因子 外的調整> ($\alpha = .77$)									
35	他人に勉強しろと言われるから。	.87	-.01	.00	-.01	.76	2.22	1.13	
31	勉強しないと親がうるさいから。	.73	-.11	.07	-.08	.55	2.31	1.16	
29	勉強しないと教師にしかられるから。	.61	.10	-.03	.04	.38	2.26	1.14	
<第2因子 内的調整> ($\alpha = .76$)									
25	授業の内容が楽しいから。	.04	.80	-.14	.02	.58	2.77	1.00	
26	勉強することが楽しいから。	-.07	.74	.02	-.06	.56	2.54	1.03	
23	新しい知識を得るのが楽しいから。	.00	.61	.14	-.03	.45	3.08	1.05	
<第3因子 同一化的調整> ($\alpha = .70$)									
28	自分のためになると思うから。	-.02	.00	.63	.18	.50	3.98	.85	
24	勉強内容が将来役に立つと思うから。	-.06	.14	.63	-.02	.48	3.40	1.05	
32	希望する職業に必要なから。	.07	-.21	.62	-.06	.32	3.76	1.11	
30	勉強するべき大切な内容だと思うから。	.04	.17	.58	-.05	.42	3.31	.98	
<第4因子 取り入れ的調整> ($\alpha = .59$)									
34	学生なので、勉強するのがあたりまえだから。	.18	.10	-.06	.80	.70	3.43	1.12	
22	勉強しないと不安だから。	-.22	-.12	-.04	.54	.32	3.38	1.15	
33	良い成績を取りたいから。	-.04	-.09	.24	.40	.26	3.89	.98	
N=213 $\alpha = .63$									
寄与率		16.41	15.57	9.44	6.83				
累積寄与率		16.41	31.98	41.42	48.25				
因子間相関									
F1		-							
F2		-.05	-						
F3		-.11	.35	-					
F4		.03	.14	.29	-				

1 因子 4 項目が抽出された (Table 3)。尺度全体の α 係数は $\alpha = .74$ であった。次に行った固有値 1 以上の探索的因子分析 (最尤法, プロマックス回転) では 3 因子解となったが, 2 項目のみの因子が 2 因子抽出されたことと因子の解釈可能性を考慮して, ここでは 1 因子解を採用し, 1 因子 4 項目の得点の合計平均点を「自己決定感」得点として分析に用いることとした。

Table 3 自己決定感尺度の因子分析結果
(最尤法・プロマックス回転) と平均値・標準偏差

No.	項目	F1	h^2	M	SD
38	自分の思いどおりに行動している。	.76	.57	4.01	.95
40	何かやりたいときには, 他人に頼らず自分の判断で決めている。	.67	.45	4.00	.94
42	他人の考えにこだわらず, 自分の考えどおりにしている。	.63	.40	3.68	1.04
36	自分の生き方は自分で決めている。	.53	.28	4.37	1.05

N=213 $\alpha = .74$

寄与率 42.60
累積寄与率 42.60

有能感尺度の因子分析

先行研究 (櫻井, 1993) と同様の因子構造を示すかどうか, 先行研究と同じ 1 因子解を仮定した探索的因子分析 (最尤法, プロマックス回転) を行った結果, 1 因子 8 項目が抽出された (Table 4)。次に行った固有値 1 以上の探索的因子分析でも同様に 1 因子 8 項目が抽出された。これら 1 因子 8 項目の得点の合計平均点を「有能感」得点として分析に用いることとした。

Table 4 有能感尺度の因子分析
(最尤法・プロマックス回転) と平均値・標準偏差

No.	項目	F1	h^2	M	SD
55	物事はほかの人より上手にしている。	.88	.77	2.99	1.10
59	周りの人が出来ないことでも, うまくやっている。	.81	.66	2.73	1.36
54	難しい課題でも, うまくやり遂げている。	.80	.64	3.01	1.05
53	有能な人間である。	.73	.53	2.61	1.23
58	やりかけたことは, うまくやり遂げている。	.71	.51	3.10	1.03
57	ほかの人には難しいようなパズルや問題を簡単に解く方である。	.62	.39	3.41	1.08
60	現在所属するクラスでは優秀な方である。	.61	.37	3.52	1.01
56	なるべく簡単にできる課題をしている。	.44	.19	2.64	1.18

N=213 $\alpha = .81$

寄与率 50.83
累積寄与率 50.83

学生用ソーシャル・サポート尺度の因子分析

先行研究 (久田・千田茂・箕口, 1989) と同様の因子構造を示すかどうか, 先行研究と同じ 1 因子解を仮定した探索的因子分析 (最尤法, プロマックス回転) を行い, 先行研究と同様の 1 因子 14 項目が抽出された。尺度全体の α 係数は $\alpha = .91$ であった。しかし, 先行研究における対象者が大学生であることやソーシャル・サポートの多様性を考慮し, 次に固有値 1 以上の探索的因子分析 (最尤法, プロマックス回転) を行った。因子負荷量が .40 に満たない 2 項目を除外して再度因子分析を行った結果, 2 因子解が抽出された (Table 5)。第 1 因子を「あなたがミスしてもそっとカバーしてくれる」など, 手助けや助言, アドバイスといった何らかの援助が期待できるようなサポートとして「理解的・協力的サポート」,

Table 5 学生用ソーシャル・サポート尺度の因子分析
(最尤法・プロマックス回転) と平均値・標準偏差

No.	項目	F1	F2	h^2	M	SD
＜第1因子 理解的・協力的サポート $\alpha = .86$ ＞						
77	あなたがミスしても, そっとカバーしてくれる。	.74	-.14	.42	2.95	.78
74	あなたが大切な試験で失敗したと知ったら, 一生懸命なぐさめてくれる。	.70	-.01	.48	3.04	.89
82	あなたが人間関係に悩んでいると知ったら, いろいろ解決方法をアドバイスしてくれる。	.67	.04	.50	3.21	.83
75	あなたが元気がないと, すぐ気づいて気づかせてくれる。	.60	.17	.55	3.12	.80
79	一人でではできない課題があったときは, 快く手伝ってくれる。	.57	.02	.35	3.05	.87
81	ふだんからあなたの気持ちをよく理解してくれる。	.53	.32	.64	3.32	.73
76	あなたが不満をぶちまけたいときに, 話を聞いてくれる。	.46	.24	.44	3.41	.73
＜第2因子 受容的・共感的サポート $\alpha = .85$ ＞						
71	あなたが何かうれしいことが起きたとき, それをわがことのように喜んでくれる。	-.13	.92	.67	3.41	.64
78	あなたが何かを成し遂げたとき, 心からおめでとうを言ってくれる。	.00	.73	.53	3.46	.70
73	あなたが話す話はいつまでも興味を持って耳を傾けてくれる。	.03	.66	.47	3.30	.66
83	良いところも悪いところもすべて含めて, あなたの存在を認めてくれる。	.11	.64	.54	3.58	.60
70	あなたが落ち込んでいると, 元気づけてくれる。	.39	.41	.57	3.42	.70

N=213 $\alpha = .91$

寄与率 46.91 4.38
累積寄与率 46.91 51.29

第 2 因子を「あなたに何かうれしいことが起きたとき, それをわがことのように喜んでくれる」など, 自分の言葉や感情などを批判したり評価したりせず, ありのままに受け入れてもらえるような情緒的なサポートとして「受容的・共感的サポート」と命名した。尺度の信頼性を検討するために, Cronbach の α 係数を算出した。尺度全体の α 係数は $\alpha = .91$, 各下位尺度の α 係数は「理解的・協力的サポート」, 「受容的・共感的サポート」がそれぞれ $\alpha = .86$, $.85$ の値を得, 内的整合性が高いと判断した。1 因子解と同等の α 係数が得られた事とソーシャル・サポートの多様性を考え, 分析には 2 因子解を採用することとした。各項目の合計平均得点をそれぞれ「理解的・協力的サポート」得点, 「受容的・共感的サポート」得点とし, これらの下位尺度得点の合計点を「ソーシャル・サポート」得点として分析に用いることとした。

II. 分析

1. 性差・学年差の検討

各尺度得点の性差および学年差の検討

各尺度得点の平均値と標準偏差を算出した (Table 6)。次に, 各尺度得点における学年差および性差の検討のために, 各尺度得点について, 学年 (2) \times 性別 (2) の 2 要因分散分析を行った (Table 7)。

全ての尺度得点において交互作用は認められなかった。学年差については, 全ての尺度得点において有意差は認められなかった。性差については, ソーシャル・サポート ($F(1,193) = 25.06, p < .001$) で性別の主効果が認

Table 6 各尺度の全体・男女別・学年別の平均値・標準偏差

尺度	全体 (N=213)		男子 (N=102)		女子 (N=111)		1年 (N=109)		2年 (N=104)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
レジリエンス	13.26	2.17	13.23	2.25	13.28	2.10	13.24	2.15	13.28	2.20
自律的動機づけ	6.41	1.26	6.39	1.26	6.42	1.27	6.33	1.39	6.49	1.12
自己決定感	4.01	.74	3.11	.91	2.90	.75	3.97	.73	4.06	.76
有能感	3.00	.84	4.12	.76	3.91	.72	2.97	.80	3.03	.88
ソーシャルサポート	6.54	2.28	5.68	2.59	7.33	1.60	6.28	2.65	6.80	1.80

Table 7 各尺度得点における学年差・性差の検討のための二元配置分散分析の結果

尺度	1年(N=109)				2年(N=104)				学年差	性差	交互作用
	男子(N=64)		女子(N=45)		男子(N=38)		女子(N=66)				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
レジリエンス	13.12	2.21	13.41	2.08	13.42	2.33	13.20	2.13	.02	.01	.70
自律的動機づけ	6.33	1.29	6.34	1.54	6.50	1.23	6.48	1.06	.75	.00	.01
自己決定感	4.02	.71	3.89	.75	4.29	.81	3.93	.70	2.15	5.51*	1.30
有能感	3.05	.82	2.86	.77	3.20	1.06	2.93	.74	.88	3.93*	.14
ソーシャル・サポート	5.45	2.78	7.47	1.93	6.06	2.24	7.23	1.33	.39	25.06**	2.00
N=213 df=1/209											**p<.001, *p<.05

められ、女子が有意に高かった。また、自己決定感 ($F(1,209)=5.51, p<.05$), 有能感 ($F(1,209)=3.93, p<.05$) で、性別の主効果が認められ、男子が有意に高かった。

2. 尺度間の関連

各尺度得点間の相関分析

各尺度得点間の相関係数を算出した (Table 8)。レジリエンスは、自己決定感、有能感とそれぞれ有意な中程度の正の相関を示し、自律的動機づけ、ソーシャル・サポートとそれぞれ有意な弱い正の相関を示した。自律的動機づけは、レジリエンス、自己決定感、有能感、ソーシャル・サポートとそれぞれ有意な弱い正の相関を示した。

Table 8 各尺度得点間の相関分析の結果

	レジリエンス	自律的動機づけ	自己決定感	有能感	ソーシャル・サポート
レジリエンス	-				
自律的動機づけ	.319***	-			
自己決定感	.416***	.208**	-		
有能感	.457***	.239***	.217**	-	
ソーシャル・サポート	.298***	.245**	n.s.	.191**	-
N=213					***p<.001, **p<.01

ソーシャル・サポートの高低2群による各尺度得点の比較

ソーシャル・サポート無し群が16名と少ないことを考慮して、ソーシャル・サポート無し群を含めたソーシャル・サポート得点を中央値以上の高群と中央値以下の低群の2群に分類し、ソーシャル・サポートの高低2群による各尺度得点の比較検討のために、ソーシャル・サポートの高低2群を独立変数に、レジリエンス、自律的動機づけ、自己決定感、有能感を従属変数とした t 検定を行った。

その結果、レジリエンス ($t(211)=3.45, p<.001$) においてソーシャル・サポート高群が有意に高かった (Table 9)。

ソーシャル・サポート源別の各尺度得点の比較検討

ソーシャル・サポートのサポート源の他のサポート群は5名と少なく、サンプルサイズの減少による検定力の低下やパーソナリティなど個人の特性の影響が大きくなると考えられるため、サポート源別の分析に用いるこ

Table 9 ソーシャル・サポートの高低2群による各尺度得点の平均値・標準偏差と t 検定の結果

尺度	SS高群(N=107)		SS低群(N=106)		t値
	M	SD	M	SD	
レジリエンス	13.75	2.28	12.75	1.94	3.45**
自律的動機づけ	6.54	1.26	6.28	1.26	1.53
自己決定感	4.02	.73	4.01	.76	.07
有能感	3.08	.81	2.92	.86	1.46
N=213					**p<.01

とは控えることとした。

ソーシャル・サポート源別の各尺度得点の比較検討のために、その他サポートを除く、親サポート群、友人サポート群、ソーシャル・サポート無し群の3群を独立変数として、レジリエンス、自律的動機づけ、自己決定感、有能感の各尺度得点を従属変数に、一元配置分散分析を行った (Table 10)。

その結果、レジリエンス ($F(2,205)=3.37, p<.05$), 有能感 ($F(2,205)=5.84, p<.01$) において、サポート源別の水準間に有意差が認められた。Tukey の HSD 検定による多重比較により、レジリエンスの「家族>いない」と有能感の「家族>友人」「家族>いない」において1%水準で有意差がみられた。

3. レジリエンスと自律的動機づけおよび自己決定理論との関連の検討のためのパス解析

次に、自己決定感、有能感、ソーシャル・サポートが自律的動機づけ、レジリエンスに及ぼす影響および自律的動機づけとレジリエンスの関連について検討するために、AMOS によるパス解析を行い、自己決定感、有能感、ソーシャル・サポートを外生変数に、自律的動機づけ、レジリエンスを内生変数とした因果モデルを作成した (Figure 1)。

モデル適合度の結果は、 $\chi^2=.583$ ($df=1, p=.445$), GFI=.999, AGFI=.984, NFI=.996, CFI=1.00, RMSEA=.000, AIC=28.583であり、良好なモデル適合度が示された。やや係数が小さいところが見られるが、適合度は十分なものだといえる。

作成モデルからは、自己決定感とソーシャル・サポートが自律的動機づけへ影響を及ぼすプロセスとして、それぞれ直接的に影響を与えるプロセスと有能感を經由するプロセスの2つが示され、自己決定感とソーシャル・サポートがレジリエンスへ影響を及ぼすプロセスには、それぞれ直接的に影響を与えるプロセスと有能感または自律的動機づけを經由とするプロセス、さらに有能感と自律的動機づけを經由するプロセスの4つが示された。また、有能感が自律的動機づけへ影響を及ぼすプロセスには直接的に影響を与えるプロセスが示され、有能感がレジリエンスへ影響を及ぼすプロセスには、直接的に影響を与えるプロセスと自律的動機づけを經由するプロセスの2つが示された。

比較的大きな影響が示されたのは、自己決定感 ($\beta=.31, p<.001$), 有能感 ($\beta=.32, p<.001$), ソーシャルサポート ($\beta=.20, p<.001$) から直接的にレジリエンス

Table 10 ソーシャル・サポート源別の各尺度得点
(SS除く)における一元配置分散分析の結果

尺度	家族(N=102)		友人(N=90)		いない(N=16)		F値	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD		
レジリエンス	13.42	1.98	13.29	2.22	11.92	2.86	3.37*	家族<いない
自律的動機づけ	6.53	1.26	6.34	1.22	6.42	1.28	1.00	
自己決定感	4.04	.72	3.99	.73	4.00	1.02	.11	
有能感	3.18	.83	2.88	.73	2.55	1.23	5.84**	家族>友人, 家族>いない

N=213 df=2/205 **p<.01, *p<.05

につながるパス係数であり、それぞれ0.1%水準で有意であった。

自己決定感、有能感、ソーシャル・サポートから自律的動機づけへの標準化総合効果はそれぞれ、.20、.18、.18であり、レジリエンスへの標準化総合効果は、それぞれ .40、.35、.28であった。これにより、自己決定感、自律的動機づけおよびレジリエンスに対して、最も大きな正の影響を及ぼしていることが示された。

また、自律的動機づけは、レジリエンスに有意な正の影響を及ぼすことが示された。

IV 考察

本研究の目的は、生徒の学校不適応や不登校予防の観点から自律的動機づけとレジリエンスを取り上げ、高校生における自律的動機づけとレジリエンスとの関連を検討するとともに、生徒のレジリエンスを涵養する支援のためのアプローチとして、自己決定理論の援用の可能性を検討することであった。

本研究の結果より、各尺度得点における性差については、自己決定感、有能感において男子が有意に高く、ソーシャル・サポートにおいて女子が有意に高かった。レジリエンスおよび自律的動機づけに性差は認められなかった。ソーシャル・サポートにおいて性差が認められ、レジリエンスに性差が認められない点は先行研究と一致した結果である（岡安・嶋田・坂野, 1993；石毛・無藤, 2005）。

各尺度得点間の相関分析については、レジリエンスおよび自律的動機づけは、自己決定感、有能感、ソーシャル・サポートの各変数と有意な弱～中程度の正の相関を示した。ソーシャル・サポートの高低2群による各尺度得点の比較のためのt検定の結果、レジリエンスについては、ソーシャル・サポート高群が有意に高かった。ソーシャル・サポート源別の各尺度得点の一元配置分散分析の結果、レジリエンスについては、サポート源の違いによる有意差は認められなかった。

これらの結果より、レジリエンスについてはサポート源の種類によらず、サポートがあるとの認知や期待の高さが重要であることが示唆される。山田・渡辺（2009）は、高校生を対象に、知覚されたソーシャル・サポートのサポート量と満足度がレジリエンスに与える影響について検討した結果、サポートの量を多く認知しているほどレジリエンスが高かったことを明らかにしている。ま

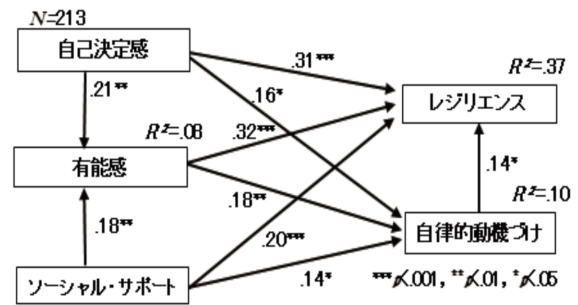


Figure 1 自己決定感、有能感、ソーシャル・サポートが自律的動機づけおよびレジリエンスに及ぼす影響と自律的動機づけとレジリエンスの関連についての因果モデル

た、岡安ら（1993）は、中学生を対象に、知覚されたサポートが高いほどストレス反応が小さいことを報告している。知覚されたサポートの水準が高いことは、過去に他者からサポートを受けた経験が多いことや他者との親密度が高いこと、サポートの入手可能性に対する期待が高いことを意味し、この期待はストレスに対する嫌悪性や統制可能性といった認知的評価に影響を及ぼすことによって、ストレス反応の生起を抑制する機能を持つと考えられる。岡安ら（1993）は、知覚されたサポートのレベルは過去のサポート経験を反映していると考えられ、実際にサポートを受け、ストレスを軽減できたという経験が多ければ、サポートの期待すなわちサポートの有効性に対する評価は必然的に高まり、この評価が高められれば、ストレスに直面した場合にサポートを活用する可能性が高まり、それが有効であればさらにサポートの期待が高まる、という循環が生まれると述べている。

自己決定感、有能感、ソーシャル・サポートが自律的動機づけ、レジリエンスに及ぼす影響および自律的動機づけとレジリエンスとの関連の検討のために行ったパス解析の結果、良好なモデル適合度が示された。

作成モデルからは、自己決定感、有能感、ソーシャル・サポートの3つの説明変数とも、自律的動機づけならびにレジリエンスに対して有意な正の影響を及ぼすこと、自律的動機づけはレジリエンスに有意な正の影響を及ぼすこと、自己決定感とソーシャル・サポートは、自律的動機づけとレジリエンスのみならず、有能感も高める方向に働くことが示された。有能感は「有能さの自己認知」の測定であり、Deci（1985）は、自己の有能さの認知を高揚することを通して内発的動機づけが高められる傾向があることを述べている。

これらの結果より、自律的動機づけについては、少なからずレジリエンスを高める役割を担っていると推察され、自己決定感、有能感、ソーシャル・サポートが直接的にレジリエンスに影響を与えるとともに、自己決定感、有能感、ソーシャル・サポートの充足が自律的動機づけの高まりにつながり、そのことがレジリエンスを喚起させる、といったプロセスの存在が示唆された。

欧米やオーストラリアでは、レジリエンス育成に関わる教育プログラムは様々に存在するが、内容的にはソーシャルスキル・トレーニング（SST）やそれに類似した活動が多く、日本においても、レジリエンスの育成につ

ながる取り組みとして、ライフスキル教育やストレスマネジメント教育といった取り組みが考えられている(針間, 2012; 原・都築, 2013)。しかし、これらのプログラムは、主に通常の授業とは別の教育活動として行われているものである。本研究の結果からは、レジリエンスに対して、自己決定感、有能感、ソーシャル・サポートがそれぞれ直接的および間接的に影響を与えることが示され、レジリエンスを涵養するためのアプローチとして、自己決定理論の有用性が示唆された。これにより、教員が自己決定感、有能感、ソーシャル・サポートに配慮した生徒への関わり方を常時活動として意識的にを行い、様々な活動に関わり支援することで、通常の学習活動や学校行事の指導を通して、生徒のレジリエンスの涵養を図ることが可能であると推察される。

今後の課題として、本研究の限界と問題点について2点述べる。第1に、本研究が高校生を対象にし、調査校が1校であった点である。本研究の結果には、調査校の特徴のみが反映されたサンプリングバイアスの懸念もあり、結果の一般化には、複数の調査校、校種の研究結果を検討する必要がある。第2に、レジリエンスの涵養に向けた具体的な介入方法の検討である。本研究は、レジリエンスと自己決定感、有能感、ソーシャル・サポートおよび自律的動機づけとの関連について、包括的な影響とプロセスを明らかにしたものである。これを踏まえ、今後は、生徒のレジリエンスの涵養に向けた、自己決定理論を援用した具体的な支援プログラムを実証的に検討する必要があると考えられる。

本研究結果は、自己決定感、有能感、ソーシャル・サポートを通したアプローチがレジリエンスを涵養する可能性を示したものであった。具体的な支援プログラムや問題が顕在化した生徒への介入方法については検討が必要であるものの、少なくとも、学校不適應や不登校の一次予防に向けた集団への教育的アプローチとして、有用であると考えられる。

引用文献

- 安藤史高 2005 大学コミットメントと自律性欲求・学習動機づけとの関連 一宮女子短期大学紀要, 44, 91-99.
- 新井邦二郎・佐藤純 2000 児童・生徒の自己決定意識尺度の作成 筑波大学心理学研究, 22, 151-160.
- Barrera, M. Jr. 1986 Distinctions between Social Support Concepts, Measures, and Models. *American Journal of Community Psychology*, 14, 413-445.
- Cobb, S. 1976 Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Deci, E. L. 1985 自己決定の心理学—内発的動機づけの鍵概念をめぐって— 石田梅男訳 誠信書房
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. 1987 The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- 原郁水・都築繁行 2013 保健教育への応用を目指したレジリエンス育成プログラムに関する文献的考察 教

- 科開発学論集, 1, 225-236.
- 針間博彦 2012 レジリエンスを育む学校教育—オーストラリアでの取り組み— 臨床精神医学, 41, 181-186.
- 平野真理 2010 レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み—二次元レジリエンス要因尺度(BRS)の作成 パーソナリティ研究, 19, 94-106.
- 久田満・千田茂博・箕口雅博 1989 学生用ソーシャル・サポート尺度作成の試み(1) 日本社会心理学会第30回大会発表論文集, 143-144.
- 今村律子・山本勝昭・出水忠・徳島了・谷川知士・乾真寛 2013 大学生アスリートのレジリエンス傾向—S-H レジリエンス尺度からみたレジリエンス能力の検討 福岡大学スポーツ科学研究, 43, 57-69.
- 石毛みどり・無藤隆 2005 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連—受験期の学業場面に着目して— 教育心理学研究, 53, 356-367.
- 倉住友恵・渡辺弥生 2007 学習意欲低下場面に対する対処方略とレジリエンシー及び学習動機づけの関連 日本教育心理学会総会発表論文集, 49, 380.
- Masten, A. S., Best K. M. & Garmezy N. 1990 Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Masten, A. S., Burt, K.B., Roisman, G.I., Obradovic, J., Long, J. D. & Tellegen, A. 2004 Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16, 1071-1094.
- 文部科学省 2014 平成24年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/03/_icsFiles/afieldfile/2014/03/31/1345890_02.pdf
- 長沼君主 2004 自律性と関係性から見た内発的動機づけ研究 上淵寿編 動機づけ研究の最前線 第2章 北大路書房, pp.30-60.
- 永作 稔・新井邦二郎 2005 自律的高校進学動機と学校適応・不適應に関する短期縦断的検討 教育心理学研究, 53, 516-528.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 2011 自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス—内発的な学習動機づけは学習成績を予測することができるのか— 教育心理学研究, 59, 77-78.
- 西村多久磨・櫻井茂男 2010 自律的な学習動機と学業適応との関連 *Japanese association of educational psychology*, 52, 224.
- 西村多久磨・櫻井茂男 2013 中学生における自律的学習動機づけと学業適応との関連 心理学研究, 84, 365-375.
- 岡田涼・中谷素之 2006 動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響—自己決定理論の枠組みから 教育心理学研究, 54, 1-11.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1993 中学生における

- ソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, 41, 302-312.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000 Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 櫻井茂男 1993 自己決定とコンピテンスに関する大学生用尺度の試み 奈良教育大学教育研究所紀要 29, 203 -208.
- 田中千晶・兒玉憲一 2010 レジリエンスと自尊感情、抑うつ症状、コーピング方略の関連 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, 9.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. 1997 Self-determination and persistence in a real-life setting : Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- 山口剛 2012 動機づけの変遷と近年の動向—達成目標理論と自己決定理論に注目して— 法政大学大学院紀要, 69.
- 山田汐莉・渡辺弥生 2009 高校生の知覚するソーシャル・サポートと満足度、およびサポート源がレジリエンシーに及ぼす影響 日本教育心理学会総会発表論文集, 51, 417.